

Zabka, Thomas

Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur?

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20 (2015) 38, S. 136-150



Quellenangabe/ Reference:

Zabka, Thomas: Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? - In: Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 20 (2015) 38, S. 136-150 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171490 - DOI: 10.25656/01:17149

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171490>

<https://doi.org/10.25656/01:17149>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhalt

DEBATTE

Christiane Maaß

Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen..... 3

Bettina M. Bock

Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen –
5 Thesen zur Leichten Sprache..... 9

Cordula Löffler

Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe
funktionaler Analphabeten 17

Ingelore Oomen-Welke

Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache..... 24

Cornelia Rosebrock

Der Mut zur Einfalt – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch 33

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Renate Valtin, Andreas Voss & Wilfried Bos

Zur Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen –
Definitionen, Operationalisierungen und Vorkommenshäufigkeiten 40

Anja Kürzinger & Sanna Pohlmann-Rother

Möglichkeiten einer objektiven und reliablen Bestimmung von Textqualität
im Anfangsunterricht – Methodisches Vorgehen und
deskriptive Befunde aus dem Projekt NaSch1 60

Frederike Schmidt & Iris Winkler

An informelles Filmwissen anknüpfen! – Empirische Befunde zum
Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern 80

VORTRÄGE

Ulf Abraham

Einzelnen, aber nicht allein – Versuch über die Schwierigkeit einer
kompetenzorientierten Lese- und Schreibdidaktik,
,Leistung' im gemeinsam Erreichten zu sehen..... 97

Helmuth Feilke

Transitorische Normen – Argumente zu einem didaktischen Normbegriff..... 115

Thomas Zabka

Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? 136

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Reinold Funke

Katzenjagd – Zwei aktuelle Werke zur Interpunktion im Vergleich 151

Jörg Jost

Deutschdidaktik/Sprachdidaktik – Zwei Einführungen 156

Neuerscheinungen 161

EDITORIAL

Das Konzept einer *Leichten Sprache* ist in den zurückliegenden Monaten von der überregionalen Presse mehrfach kritisch besprochen worden. Während diese Kritik eher plakativ ausfiel, hoffen wir mit der im vorliegenden Heft geführten Debatte ein facettenreicheres Bild zu zeichnen. Die Beiträge thematisieren das Phänomen z. T. allgemein (Maaß sowie Bock), z. T. aber auch in besonderen Fokussierungen: Funktionaler Analphabetismus (Löffler), Deutsch als Zweitsprache (Oomen-Welke) und vereinfachte Klassikerausgaben (Rosebrock).

Im Hauptteil der Zeitschrift präsentieren wir drei Forschungsbeiträge: Zur „Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen“ von Renate Valtin et al., zur „Bestimmung von Textqualität im Anfangsunterricht“ von Anja Kürzinger und Sanna Pohlmann-Rother sowie zu „informellem Filmwissen“ von Frederike Schmidt und Iris Winkler.

Statt der üblicherweise enthaltenen Rubrik *Berichte* drucken wir in diesem 38. Heft von *Didaktik Deutsch* drei Vorträge des Symposions 2014 in Basel ab, darunter denjenigen des Friedrich-Preisträgers, Ulf Abraham, und die Plenarvorträge von Helmuth Feilke und Thomas Zabka.

Im Rezensionsteil bespricht Reinold Funke zwei aktuelle Dissertationen zur Interpunktion und Jörg Jost zwei neue Einführungen in die Deutsch- bzw. Sprachdidaktik. – Abschließend noch ein Hinweis in eigener Sache: Mit dem Herbstheft von *Didaktik Deutsch* (Nr. 39) wechselt die Geschäftsführung; Swantje Weinhold ist zukünftig die geschäftsführende Redakteurin und wir bitten darum, Beiträge an sie einzusenden (weinhold@uni.leuphana.de).

Thomas Zabka

WAS IST HOCHSCHULREIFE IM UMGANG MIT LITERATUR?

1 Zur Fragestellung

Um Kenntnisse und Fähigkeiten, die speziell von Studienanfängern der Literaturwissenschaft erwartet werden, geht es in den folgenden Überlegungen nicht. Es gibt viele Studienfächer, denen kein bestimmtes Schulfach zugeordnet ist und die sich nicht darauf verlassen können, dass die Vermittlung fachlichen Spezialwissens in der Schule bereits begonnen wurde. Das Privileg der lehrerbildenden Studienfächer, auf eine fachspezifische Vorbildung aufbauen zu können, ist innerhalb des Hochschulsystems eher ein Randphänomen. Deshalb werde ich die Frage nach der speziellen Literaturwissenschaftspropädeutik des Oberstufenunterrichts nur am Rande berühren. Zentral geht es um den Beitrag des Literaturunterrichts zur *allgemeinen* Hochschulreife.

Die normative Größe „allgemeine Hochschulreife“, die das Ziel der Schulbildung in der gymnasialen Oberstufe definiert, kann nicht aus dem Wissenschaftssystem übernommen oder durch Reduktion aus ihm abgeleitet werden. Selbst wenn man dies tun wollte, könnte man sich jenseits der Fachspezifik auf keinen Konsens der vielen Wissenschaften über das stützen, was allgemeine Hochschulreife ist. Woher aber stammt diese normative Größe, wo kann sie aufgesucht werden? Die Suche soll außerhalb der wissenschaftlichen Anforderungen beginnen, nämlich bei Erwartungen, die in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen an einen kultivierten Umgang mit Literatur gestellt werden. Ich werde die schulische Realisierbarkeit solcher Erwartungen betrachten und erst anschließend jeweils die Frage stellen, welche Relevanz dies für die allgemeine Hochschulreife hat. In erster Linie liegen den Überlegungen also nicht Programme des Wissenschaftssystems zugrunde, sondern Programme des Literatursystems. Die Fragen lauten:

- Was kennzeichnet in bildungsaffinen Schichten, zu denen Abiturientinnen und Abiturienten zählen sollen, eine kompetente oder kultivierte Rezeption von Literatur?
- Haben diese Merkmale Relevanz für die allgemeine Studierfähigkeit, und wenn ja, welche?

An konzeptionelle Antworten auf diese Fragen anknüpfend, werde ich im Schlussteil einige verordnete und standardisierte Ziele des Literaturunterrichts kritisch sichten.

2 Drei Komponenten ‚höherer Reife‘ im Umgang mit Literatur

Literatur ist Kunst. Die Literaturwissenschaft ist eine Kunstwissenschaft. Literaturunterricht ist Unterricht in einem künstlerischen Fach, zumindest in einem Fach, dessen Gegenstände künstlerische Produkte sind. – Mit diesen Feststellungen hoffe ich Trivialitäten auszusprechen, doch fürchte ich, dass die aus der Trivialität gezogenen Konsequenzen nicht unbedingt konsensfähig sind. In einer kompetenzorientierten Bildungswissenschaft findet sich die Zuordnung des Literaturunterrichts zu den ästhetischen Fächern allerdings an prominenter Stelle. Das Gründungsdokument der deutschen Bildungsstandards, die Klieme-Expertise, bezeichnet die „ästhetische und expressive Begegnung und Gestaltung“ als jenen Modus der „Weltbegegnung“, der dem Literaturunterricht eigen ist (Klieme et al. 2003: 68).¹

Unter dem Aspekt der allgemeinen Hochschulreife möchte ich drei Prinzipien eines Umgangs mit Literatur theoretisch untersuchen, die mir aufgrund des Kunstcharakters unserer Gegenstände als fundamental erscheinen.

2.1 Immersion und Reflexion

Sämtliche mir bekannte Theorien der Literaturrezeption stimmen in der Auffassung überein, dass zumindest fiktionale Texte in der Vorstellung der Leserinnen und Leser inszeniert und ausgeschmückt werden müssen, um überhaupt textsortenspezifisch angemessen rezipiert zu werden. Dieser mit Emotionen und Wertungen verbundene Aneignungsprozess stellt die Gegenstände der Reflexion, der Analyse und der Interpretation überhaupt erst *her*. Ein künstlerischer Gegenstand muss eine Person, die ihn untersuchen will, mit seinen ästhetischen Eigenschaften und Wirkungen erreichen und möglicherweise *gefangen nehmen*. Diesen Prozess hat Jürgen Kreft in seinem wirkungsmächtigen Phasenmodell des Literaturunterrichts mit einem Ausdruck der Iser'schen Rezeptionsästhetik als „Verstrickung“ in den Text bezeichnet (Kreft 1977: 379). Das Mitgehen mit narrativen und dramatischen Texten in den Medien *Schrift*, *Film* und *Theater*; die Einfühlung in Figuren, das Einlassen auf Spannung, Neugierde, Irritation, Überraschung, Witz, Erschrecken, Abscheu; das Mitempfinden von Sprachrhythmus, die Öffnung für die Musikalität des Sprachklangs – solchen ästhetischen Wirkungen muss sich jemand erst einmal aussetzen und öffnen, will er oder sie die Gegenstände analysieren und interpretieren. Keineswegs bedeutet dies, dass die in der Rezeption hergestellten ästhetischen Objekte dem Subjekt auch gefallen müssen. Allerdings ist es eine nicht zu unterschätzende Rezeptionsleistung, einen Gegenstand auf sich wirken zu lassen, der einem spontan nicht gefällt. Hier liegt eine Schwierigkeit der Kunstvermittlung.

1 Dass die Klieme-Expertise auch die nichtliterarischen Bereiche der Sprachverwendung diesem Modus zuordnet, ist problematisch, kann hier aber nicht diskutiert werden.

Auch diese Aussagen mögen trivial erscheinen, doch existieren Hinweise darauf, dass die Trivialität auf den höheren Bildungsstufen, in der Sekundarstufe II und im Studium, oft nur postuliert und konzeptualisiert, nicht aber realisiert wird.

In der US-amerikanischen Literaturwissenschaft gibt es einen relativ breiten Diskurs über die gegenstands-konstitutive Rolle der ästhetischen Erfahrung in der Wissenschaft und im Unterricht – und über das Versagen des Unterrichts in *highschool* und *college* vor der Aufgabe, solche Erfahrung zu fördern. Schon 1988 kritisierte der Hermeneutiker und Berkeley-Critic Wayne C. Booth die vorherrschende Praxis der Literaturwissenschaft, indem er die Überzeugung äußerte, eine gewisse Hingabe an den Gegenstand („to surrender to a story“; Booth 1988: 32) stelle diesen erst her. Der Versuch der *humanities*, die Vorgehensweise der *sciences* zu imitieren, habe dazu geführt, dass im Umgang mit Literatur statt der ästhetischen Erfahrung der Zweifel an den Anfang der Erkenntnis getreten sei. Statt den Gegenstand der Erkenntnis zuerst herzustellen, zerstöre man ihn im ersten Schritt – „to destroy the datum“ (ebd.).

Joseph Hillis Miller, ein prominenter Dekonstruktivist, macht für dasselbe Phänomen nicht einen übertriebenen Szientismus, sondern ureigene Paradigmen der *humanities* verantwortlich – an erster Stelle das eigene. Der fundamentale Schritt jeder Lektüre, „bringing the work into existence as an imaginary space within oneself“ (Miller 2002: 38), werde in der akademischen Herangehensweise ersetzt durch die Suche nach einer Rhetorik der Unlesbarkeit und Nicht-Verstehbarkeit sowie durch die Suche nach kulturellen und gesellschaftlichen Kräften, die auf den Text einwirkten, und dies trage zum Tod der Literatur bei:

No doubt about it, these two forms of critical reading, rhetorical reading and cultural studies, have contributed to the death of literature. (Miller 2002: 126)

Diesem Mea-Culpa-Bekenntnis könnte man einen Hinweis auf die Verwissenschaftlichung der deutschen Literaturwissenschaft hinzufügen, die ab 1970 jede mimetische Annäherung an Literatur, also jede Vermengung von Gegenstands- und Beschreibungssprache, ablehnte. Eine terminologische und operative Unterscheidung von Prozessen der Kunsterfahrung und Prozessen der Kunstanalyse war ohne Zweifel notwendig und ist unumkehrbar. Doch die Vertreibung der ästhetischen Erfahrung aus dem Konzept domänenspezifischer Wissenschaftlichkeit war eine Handlung, die das Kind mit dem Bade ausschüttete, und zwar so, dass es in den Brunnen fiel. Die Verwissenschaftlichung des Faches scheint vielerorts den ebenso schädlichen wie nachhaltigen Nebeneffekt eines um ästhetische Rezeptionsprozesse beschnittenen Unterrichts zu haben – sowohl in der Schule als auch im Studium.

Erkenntnisse der Lesebiografie-Forschung (vgl. Graf 2007: 149-167) – ebenso wie alltägliche Erfahrungen in Schule und Hochschule – legen allerdings eine Abschwächung solcher Schuldzuschreibungen nahe: Wissenschaft und Unterricht finden ein geringes Interesse an literarästhetischer Erfahrung vor. Sie *verursachen* es nicht, *bestärken* es allerdings in vielen Fällen. Man darf vermuten: Während Schülerinnen und Schüler die Fächer *Kunst*, *Musik* oder *Theater* meist aus Neigung und Interesse an den Gegenständen wählen, verhält sich dies bei dem Pflichtfach *Deutsch* ganz

anders. Eine besondere Neigung für künstlerische Sprachverwendung, für Poesie und Fiktion, können wir nicht als verbreitet voraussetzen. Dies gilt auch für Kurse auf erhöhtem Niveau, die oft gewählt werden, weil sie vermeintlich leichter sind als die Leistungskurse in den Alternativfächern. Und es gilt offenbar zunehmend auch für das Studium. Obwohl das Fach *Deutsch* ein berüchtigtes Korrekturfach ist, wählen viele Studierende es als ein vermeintlich einfaches oder gut passendes Zweitfach neben einem Fach, für das ihr Herz schlägt.

Eigentlich ist dies bekannt, dennoch wird der Literaturunterricht an gymnasialen Oberstufen und an Hochschulen häufig oder vermutlich überwiegend so durchgeführt, als setzten die Lehrenden stillschweigend voraus, dass eine Verstrickung in den Gegenstand bereits bei der individuellen Lektüre erfolgt ist. Mir kommt es mitunter so vor, als werde Krefts Phasenmodell des Unterrichts wie ein ontogenetisches Modell der Entwicklung von Rezeptionskompetenz gelesen, so als enthalte es die Behauptung, ästhetische Textwahrnehmung erfolge irgendwann automatisiert. Diese Verkenntung der tatsächlichen Situation durch die Lehrenden verschließe den Lernenden zusätzlich die Möglichkeit literarischer Erfahrung – so vermutet es die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin Cristina Vischer Bruns, die 2011 in ihrem Buch *Why Literature?* den erwähnten amerikanischen Diskurs darstellt:

If we take for granted students' ability or opportunity to create for themselves a world from a text and to immerse themselves in that world so that instruction focuses only on the critical tasks that examine or interrogate that text, we can close off for students the possibility that the text may become an experience capable of facilitating self-formation or carrying any personal significance at all, reducing it in their estimation to a game or puzzle, an intellectual exercise. (Vischer Bruns 2011: 65)

Würde unser deutschdidaktischer Diskurs in den USA zur Kenntnis genommen, so hätte Vischer Bruns auch hierzulande theoretische Rahmungen ihrer These finden können – und bei Ulf Abrahams Analyse von Schüleraufsätzen in *Lesarten – Schreibarten* (1994) auch frühe empirische Evidenz.

An dieser Stelle erlaube ich mir folgende Anmerkung zu der eingangs als Randthema bezeichneten Frage nach der speziellen Vorbereitungsfunktion, die der Deutschunterricht für das Studium einer Literatur- oder Kunstwissenschaft *auch* hat: Wenn zu befürchten ist, dass im Studium Kunsterfahrung durch Kunstanalyse suspendiert wird und dies als wissenschaftlich gilt, darf die Bildung zur Hochschulreife gerade nicht aufgehen in der Hinführung zu solchem wissenschaftlichen Handeln, sondern muss in besonderem Maße auch Kulturen der Kunsterfahrung etablieren, damit die Schülerinnen und Schüler jenen Umgang mit Literatur überhaupt kennenlernen, der im Studium als Privatsache vorausgesetzt wird.

Dies geschieht bekanntlich in Unterrichtsverfahren des Hörens von Literatur, des Vortragens, des Inszenierens, des essayistischen Schreibens, des literarischen Schreibens, der Literaturkritik, des Literaturgesprächs. Die Kultur des Lernens ist von den Zielen ästhetischer Bildung schwer zu trennen, die Bildungsstandards indes folgen der instrumentellen Logik von Zweck-Mittel-Relationen zwischen Zielen und Verfahren und müssen deshalb die produktiven Verfahren und das Vorlesen von

Literatur als Ziele und Standards *sui generis* ausweisen. Auf das Textsortenproblem der Bildungsstandards komme ich in der Schlussbemerkung zurück.

Auf unverzichtbare Teilkompetenzen der Analyse und Interpretation, die wiederholt diskutiert wurden, gehe ich heute nicht näher ein (vgl. Zabka 2010). Zu vielem, was der Literaturwissenschaft teuer und gut ist, existieren neuerdings tentative Kompetenzmodelle, die es gestatten, unbegrenzt Ziele für den Literaturunterricht aus Theorien der akademischen Literaturanalyse zu deduzieren.² Reife im Umgang mit Literatur im Sinne einer basalen akademischen Bildung erweist sich in dem Wissen, dass Fähigkeiten der Analyse und Interpretation funktionslos bleiben, wenn die ästhetische Wirkung der Gegenstände nicht erfahren wird. Literaturexperten müssen dies anderen vermitteln können, so wie ich selbst es kürzlich als Adressat einer Vermittlung erlebte. In einer sprachkundigen, analytisch geschärften Rezension der neuen Gedichte des Lyrikers Jan Wagner gelang es dem Kritiker der Süddeutschen Zeitung, Burkhard Müller, etwas über den ästhetischen Reiz der Texte zu vermitteln und eine Erwartung jener Kunsterfahrung aufzubauen, die möglich ist, wenn es einem gelingt, sich diesen „Gedichten zu überlassen“ (Müller 2014: 14).

Auf die Frage, was ein studienreifer Umgang mit Literatur ist, sollte die Literaturdidaktik in erster Linie nicht mit Ableitungen aus literaturwissenschaftlichen Theorien antworten, sondern mit Erkundungen eines kultivierten Umgangs mit Kunst und Literatur in bildungsaffinen Schichten.

Ist eine elementare Bildung in puncto *Immersion und Reflexion* also ein allgemeines Kriterium für Studienreife? Dies lässt sich aus der Perspektive unseres Faches nur behaupten und zur Diskussion stellen – Position dazu müssen andere beziehen. Ästhetische Erfahrung, die für künstlerische Objekte konstitutiv ist, kann in anderen Wissenschaften immerhin förderlich und motivierend sein. Jeder kennt dafür Beispiele. Ich denke an einen Historiker, der mir nach einem Ausstellungsbesuch sagte, wie wichtig es für ihn alleine schon sei, regelmäßig „in den Quellen zu baden“ – ein schönes Beispiel für einen immersiven Zugang zur Forschung. Vielleicht nützt in jedem Studium die Erfahrung, dass es in anderen Disziplinen Gegenstände gibt, die überhaupt nur existieren, wenn man sie sich mit eigenen Emotionen und Imaginationen zugänglich macht.

2.2 Vergegenwärtigung und Distanzierung

Der Terminus „Vergegenwärtigung“ meint hier etwas anderes als Immersion. Es geht um das raumzeitliche Hineinholen des Gegenstands – also des literarischen Textes – in unsere semantische Gegenwart, mit anderen Worten: um das Suspendieren der hermeneutischen Differenz zwischen Entstehungskontext und Verstehenskontext. Vergegenwärtigung zählt zu den legitimen und kultivierungswürdigen

2 Eine einseitige Ableitung von Zielen aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs erfolgt m. E. in einem neueren „Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage“ (Schilcher/Pissarek 2013).

Handlungen im Kunstsystem. Wer auf die unmittelbare Wirkung eines alten Gebäudes, Bildes, Musikstücks oder Textes achtet und nach der Bedeutung eines solchen Gegenstands in unserer heutigen Lebenswelt fragt, verhält sich keineswegs so banal wie jemand, der Napoleon oder Bismarck beurteilt, als wären sie heutige Politiker. Literarische Texte jeglichen Alters sind Kunstwerke, nach deren gegenwärtiger Bedeutung man fragen *darf* und fragen *soll*. Dieser Norm folgen auch und gerade Experten wie Schriftsteller, Theaterleute, Filmemacher, Kritiker und Essayisten.

Während der Historismus dem Glaubenssatz verpflichtet war: „Jede Epoche ist unmittelbar zu Gott“ (Ranke 1971 [1854]: 60), haben das Publikum und Kunstschaffende den berechtigten Glauben oder zumindest die Hoffnung: „Jede Epoche spricht unmittelbar zu *uns*.“ Es ist gewissermaßen die Erwartung, jedes Kunstwerk möge ein Klassiker sein, der uns über die Jahrhunderte hinweg noch etwas zu sagen hat. Auf der gymnasialen Oberstufe sollte diese Erwartung den Akteuren im Kunstsystem nicht ausgetrieben werden; vielmehr gilt es, diese Erwartung zu fördern oder überhaupt erst aufzubauen.

Selbstverständlich muss von Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe II auch verlangt werden, dass es ihnen gelingt, sich dem Horizont der Entstehungszeit und Entstehungskultur anzunähern. Denn auch dies kennzeichnet eine Basiskompetenz im Kunstsystem, auf die zum Beispiel Regisseure bauen, deren Inszenierungen die Differenz zwischen unserer Gegenwart und der *Vergangenheit* thematisieren. Und dass Literatur in unserer Gesellschaft nach wie vor als ein Medium interkulturellen Fremdverstehens gilt, zeigt sich etwa daran, dass manche Reiseführer, die sich an ein bildungsaffines Publikum wenden, nicht nur Informationen über Geschichte und Kultur vermitteln, sondern auch ausgewählte Romane der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit empfehlen.

Das Interesse eines heutigen gebildeten Publikums richtet sich meiner Einschätzung nach in den meisten Fällen primär auf historisches und fremdkulturelles *Weltwissen* und nur am Rande auf Sprach- oder Textwissen, also auf die *Schreibweisen* anderer Zeiten und Kulturen. Der dargestellte Inhalt ist die probate Brücke zwischen Aktualisierung und Historisierung. Auf welche Herausforderungen seiner eigenen Zeit reagierte der Text? Was haben diese Herausforderungen mit denjenigen unserer Gegenwart zu tun? Sind die Herausforderungen verwandt und trifft der Text deshalb auch einen Nerv unserer Zeit, oder ähneln die historischen Herausforderungen einander nur scheinbar, beruht die aktualisierende Lektüre gar auf einem historischen Missverständnis?

Erst in solchen inhaltlichen Zusammenhängen – so unterstelle ich zumindest – sind für ein heutiges gebildetes Publikum historische Sprachverwendung und historische Textsorteneigenschaften von Interesse. Formelhaft gesprochen: Andere Problemlagen, andere Ausdrucksformen. Interessant für gebildete Laien ist dieser Zusammenhang, nicht aber eine eigenständige Formen- und Stilentwicklung der Literatur.

Historisch gewordene Ausdrucks- und Textgestaltungsweisen sind eine Ursache des partiellen Nichtverstehens bei dem legitimen Versuch, ältere Texte unmittelbar zu uns sprechen zu lassen. Sie sind ein Zeichen dafür, dass sich die hermeneutische

Differenz nicht bruchlos durch Vergegenwärtigung überspringen lässt. Historisches Wissen soll im Literaturunterricht also dazu dienen, die Vergegenwärtigung von einer naiven in eine reflektierte und kritische zu überführen. Das Nichtverstehen ist, nebenbei bemerkt, im Sinne Schleiermachers der Anfang des Verstehens und auch dessen Ende, insofern es sich nie ganz ausräumen lässt. Aber es lässt sich beträchtlich reduzieren. Wer angesichts von Ereignissen des Nichtverstehens im Literaturunterricht gerne eine Kerze anzündet, sollte dies nicht tun, um das Dunkel zu feiern,³ sondern um etwas mehr Licht hinein zu bringen.

In der Gegenwart herrscht eine Diskrepanz zwischen einer außerwissenschaftlichen Kultur der bewussten und reflektierten Vergegenwärtigung von Literatur einerseits und einer Wissenskultur der Distanzierung und Historisierung andererseits. Für reif halte ich einen Umgang mit Literatur, der den Anspruch auf Vergegenwärtigung nicht dem Anspruch auf Distanzierung preisgibt, sondern konstant fragt, welche Relevanz eine genauer erkannte Historizität für die Gegenwart hat.

Offen bleibt bei diesen Überlegungen die Frage nach der *materialen* literaturhistorischen Bildung, also die Frage, wie der „Kanon“ aussehen soll, ob literaturgeschichtliches Wissen ein Überblicks- und Orientierungswissen sein und an welchen Punkten es in die Tiefe gehen soll.

Ich schlage vor, den materialen Aspekt literaturhistorischer Bildung nicht von einem gewünschten Zielzustand, sondern von dem möglichen Aufbau des Wissens aus zu modellieren. Bei der Auswahl der Epochen und ihres Zusammenhangs und natürlich bei der Auswahl von Einzelwerken muss es *erstens* um die Vermittlung solcher Epochenspezifika gehen, die für gegenwärtige Fragen bedeutsam sind, oder anders gesagt: Die Aktualisierbarkeit historischer Konzepte muss im Zentrum stehen. *Zweitens* sollte auch der Zusammenhang der jeweils verstandenen Konzepte eine aktuelle Relevanz haben, indem sich beispielsweise Gegensätze zwischen benachbarten oder auch entfernten Epochen als aktuelle Gegensätze zwischen Lebensentwürfen verstehen lassen – zumindest hypothetisch. Dies ist nicht nur auf der Stufe der gymnasialen Bildung, sondern auch im Studium und gewiss noch für viele Experten die wichtigste Basis, auf der sie mit kunst- und kulturgeschichtlichen Zusammenhängen etwas anfangen können.

Ein Beispiel: Ich bin überzeugt, dass die Aufklärung und die ihr nachfolgende Phasen, die im internationalen Diskurs unter den Begriff *Romantik* zusammengefasst werden, nach wie vor einen Nerv zentraler Herausforderungen der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen treffen – auch und gerade in einer multikulturellen Gesellschaft: *Erstens* die Befreiung von Heteronomie und Bevormundung, vom Aberglauben, von formaler und institutionalisierter Ungleichheit, von autoritären und erstarrten Ordnungssystemen; *zweitens* die damit verbundene Emanzipation der

3 Damit sind nicht Positionen gemeint, die mit Schlegel und Schleiermacher dafür plädieren, auch im Unterricht den unüberwindlichen Rest des Nichtverstehens anzuerkennen, sondern Positionen, die im Rekurs auf Derrida oder de Man dem Nichtverstehen einen Primat vor dem Verstehen zuerkennen.

Individualität, der Imagination, des Gefühls, des Privatglaubens, der Reflexion; *drittens* die daran anschließenden Gefahren der Selbstüberschätzung und Verabsolutierung des Ichs, der Vereinzelung, der Verkennung des sozialen Gefüges und bestehender Ordnungen; *viertens* die Suche nach Mustern sozialer und ästhetischer Ordnung, die Einschränkung der Phantasiefreiheit durch eine realistische Haltung.

Mit diesen Überlegungen, die übrigens ebenfalls an Jürgen Krefts *Grundprobleme der Literaturdidaktik* (1977) angelehnt sind, möchte ich keine persönliche Sicht auf die Literaturgeschichte der sogenannten „Sattelzeit“ um 1800 darlegen. Vielmehr sollte dies ein Beispiel dafür sein, wie man eine Sequenz von Epocheninhalten theoretisch so modellieren kann, dass sie einem aktuellen, für Jugendliche wichtigen Problemzusammenhang analog sind. Auch ganz andere Inhalte können die Brücke bilden. Eigentlich muss man nur mit den klassischen Fragen Wolfgang Klafkis analysieren, welche inhaltliche Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz die ausgewählten literaturgeschichtlichen Zusammenhänge für Jugendliche haben können.

Hochschulreife im Umgang mit Literatur heißt in diesem Punkt, an didaktisch interessanten Ausschnitten aus dem Diskontinuum der Literaturgeschichte ein Verständnis für kulturgeschichtliche Entwicklungen und Konstellationen gewonnen zu haben, und zwar ausgehend von der Aktualität, die historische Herausforderungen heute noch besitzen. Ein Überblicks- oder Orientierungswissen, das Epochen- und Epochenübergangs-Konzepte als per se interessant zu vermitteln versucht, dürfte in den meisten Fällen zu einem Aufbau leerer oder schattenhaft gefüllter Begriffe führen. Würde man mich darum bitten, ein Paradebeispiel für totes Wissen zu geben, das in Lehrwerken meines Faches tradiert wird, so würde ich ohne zu zögern Informationstexte zu literarischen Epochen aus Schulbüchern für die gymnasiale Oberstufe nennen.

2.3 Einzelnes und Allgemeines als Erkenntnisgegenstand

In diesem Punkt sei wieder ein aktuelles Beispiel aus dem literarischen Leben außerhalb von Schule und Wissenschaft angeführt. Judith Hermann hat nach drei Bänden mit Erzählungen in diesem Jahr ihren ersten Roman veröffentlicht, *Aller Liebe Anfang*. In der Literaturkritik wurde unter anderem diskutiert, ob die Romanform der erzählten Handlung überhaupt angemessen ist. Dabei wurde nicht in klassifikatorischer Absicht geprüft, ob der Text überhaupt ein Roman ist. Vielmehr wurde gefragt, aufgrund welcher Besonderheit des dargestellten Inhalts die Autorin statt der gewohnten Gattung *Kurzgeschichte* die Langform *Roman* gewählt hat. Der Kritiker Helmut Böttiger kommt zu dem Urteil, dass die Romanform zwar tendenziell zu der Situation der weiblichen Hauptfigur passe, nicht jedoch zur genauen Befindlichkeit dieser Figur.⁴ Wollte man dem Feuilleton in dieser Hinsicht eine Bildungs-

4 „Judith Hermanns Figuren altern mit der Zeit. Ihre weiblichen Identifikationsfiguren werden erwachsener, also eigentlich romanhafter, doch bei ihr heißt das vor allem: desillusio-

absicht gegenüber dem Publikum zuschreiben, dann wäre es diese: Leser, würdige immer das einzelne Werk in seiner Besonderheit, miss es nicht einfach an den Mustern, die du schon kennst!

In diesem Punkt gibt es keine generelle Diskrepanz zwischen dem literarischen Leben und der Literaturwissenschaft. Auch aus der Sicht der neueren Hermeneutik sind Epochen-, Autoren- und Gattungskonzepte sowie das Kontextwissen über sozial-historische, ideengeschichtliche und andere Entstehungsbedingungen nicht der primäre Erkenntnisgegenstand, sondern ein wichtiges Mittel zum Zweck, und dieser Zweck ist die Erkenntnis dessen, was das einzelne Kunstprodukt als einen besonderen Ausdruck eines besonderen Inhalts kennzeichnet.

Einen Grundsatz der Hermeneutik, der gewiss auch für einige andere Richtungen anschlussfähig ist, formuliert Peter Szondi in seinem berühmten Traktat *Über Philologische Erkenntnis*:

Texte geben sich als Individuen, nicht als Exemplare. (Szondi 1978: 274f.)

Eigentliches Erkenntnisziel sei es nicht, allgemeine Konzepte zu erkennen, etwa die Gesetze einer Gattung und die Muster einer Epoche, um mit diesen Konzepten die Besonderheiten aller Einzeltexte bestimmen zu können. Vielmehr seien solche Gesetzmäßigkeiten Hilfsmittel, um zu erkennen, was die einzelnen Texte auf ihre jeweils besondere Art zum Ausdruck bringen.

Ein Biologe interessiert sich für die individuelle Musterung von Kühen höchstens in Bezug auf die Frage, inwiefern diese Form von Individualität exemplarisch ist für etwas Allgemeines, etwa für den Evolutionsvorteil, den solche Individualität für die Gattung oder die Rasse darstellte. Vertieft sich der Biologe in die Musterung einer individuellen Kuh, so könnten ihn die Kollegen seiner Zunft mit vollem Recht für einen Ochsen halten.

Kunstwissenschaftler dürfen zweifellos *auch* wie Biologen handeln und das einzelne Werk als bloßes Exemplar einer Art untersuchen, doch die Erkenntnis dessen, was die Musterung des individuellen Bildes ausdrückt, ist nicht unwissenschaftlich, sondern zählt im Gegenteil zum Kernanliegen unserer Disziplinen. Gäbe es dieses Interesse nicht mehr, sondern allein die Frage nach allgemeinen Gesetzen, deren *Exemplare* die Werke sind, so würde – in Anlehnung an ein berühmtes Wort des Philosophen Hegel – die Nacht anbrechen, in der alle Kühe schwarz sind.

Mir ist bewusst, dass diese erkenntnistheoretische Position nicht ungeteilt Zustimmung finden kann. Dennoch halte ich es aus drei Gründen für legitim, sie als *ein* Prinzip des Literaturunterrichts in der Sekundarstufe II zu formulieren.

Erster Grund. Wer dieses Erkenntnisprinzip nicht befürwortet, sondern davon überzeugt ist, dass Unterricht in erster Linie auf den Aufbau von Gattungs- und Epochenwissen zielt, dürfte zumindest für Bildungsprozesse konzедieren: Es wäre aus-

nierter und verschreckter. Eine gewisse Zeitdiagnose ist das schon. Aber die literarische Form dafür muss erst noch erschrieben werden“ (Böttiger 2014).

sichtslos, die Feinziele der Textarbeit oder der Arbeit mit Filmen dergestalt zu bestimmen, dass die Gegenstände in bestehende, ihnen zuvor vermittelte Konzepte eingeordnet werden sollen. Vielmehr können solche Begriffe überhaupt nur dadurch vermittelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler eine Reihe unterschiedlicher Vertreter der Konzepte kennenlernen und dabei die Erfahrung machen, dass unter Begriffe wie *Barock*, *Romantik*, *offenes Drama*, *Novelle*, *Sprachkrise* usw. sehr unterschiedliche Phänomene gefasst werden. Mit anderen Worten: In Zusammenhängen der literarischen Bildung – und dies gilt meiner Überzeugung nach auch für das Studium – werden die meisten, ja nahezu alle begrifflichen Konzepte *nach und nach* aufgebaut, also durch jedes neu wahrgenommene Phänomen verändert. Sie sind mithin auch im Abitur noch sehr unfertig.

Selbstverständlich brauchen die Lernenden Phasen, in denen sich ihr vorläufiges Wissen stabilisiert, damit sie es überhaupt besitzen. Der Unterricht muss solche Stabilisierungen unterstützen durch die Vermittlung mehrerer ähnlicher, denselben Ausprägungen eines Konzepts entsprechender Gegenstände. Das „selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte“ (BS-AHR 2012: 27) ist auch in der Oberstufe ein notwendiger Schritt des Lernens und wird in den alten wie neuen Verordnungen zum Abitur im mittleren Anforderungsbereich verlangt. Nur wäre es im Sinne fortschreitender Bildung ein Fehler, solche Phasen der Stabilisierung mit dem Bildungsprozess überhaupt gleichzusetzen. Im höchsten Anforderungsbereich, der spätestens in der Abiturprüfung obligatorisch ist, muss die bloße Anwendung überschritten werden. Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife verlangen „das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen“ zu gelangen (ebd.). In unserem Zusammenhang kann dies nur bedeuten: Die Passung von Konzept und Gegenstand muss geprüft werden, und gegebenenfalls muss das Konzept verändert werden, wenn sich kein anderes bereitstehendes Konzept als passend erweist.

Zweiter Grund. Auch in andern Kunstwissenschaften, überhaupt in Kultur-, Geistes-, Sozial- und Geschichtswissenschaften ist das fragliche Erkenntnisprinzip prominent vertreten. Auch dort kommt es häufig auf die Erkenntnis individueller Besonderheit an, und es gibt Untersuchungsverfahren, mit denen im selben Schritt die Gegenstände erkannt *und* die Konzepte verändert werden. Dieses Erkenntnisparadigma, das man mit Kants Begriff der reflektierenden Urteilskraft von einer bestimmenden Urteilskraft unterscheiden kann (Kant 1957 [1790]: 251), sollte bis zur Hochschulreife methodisch-praktisch vermittelt werden, etwa in Form einer reflektierenden Literaturinterpretation, die Vorwissen prüft und modifiziert. Hochschulreife in diesem Punkt bedeutet – ex negativo formuliert –, über ein Schubladendenken hinaus zu sein, welches die Gegenstände angemessen erkannt zu haben meint, wenn es gelingt, sie in bereits gezimmerten Behältern zu verstauen.

Dritter Grund, der zum Punkt „Immersion und Reflexion“ zurückführt: Der Wissenserwerb im Literaturunterricht und im Literaturstudium hat nicht zuletzt oder sogar in erster Linie die Funktion, die Literaturerfahrung zu bereichern. Gegenstand

der Kunsterfahrung sind immer bestimmte Produkte, nicht Gattungen. Schülerinnen und Schüler lernen etwas über Gattungen und Epochen, damit sich ihnen Sinn und Ausdruck einzelner Werke besser erschließen.

3 Betrachtung ausgewählter Vorschriften

Die dargestellten Prinzipien sind einer empirischen Prüfung nicht enthoben. So könnte man untersuchen, ob Schülerleistungen qualitativ höherwertig sind und ob Schülerinnen und Schüler den Gegenständen und ihrer Erkenntnis mehr Sinn beimessen, wenn der Unterricht an den hier dargestellten Grundsätzen orientiert ist – der immersiven Rezeption, der Verknüpfung von historischer Betrachtung und problemorientierter Aktualisierung sowie dem Primat der Erkenntnis des Einzelnen vor dem Aufbau von Epochen- und Gattungswissen. Erst wenn sich ein positiver Effekt von Prinzipien des Unterrichtens auf die Ergebnisse des Unterrichts belegen ließe, wäre der Streit um Prinzipien, die den Bildungsstandards zugrunde liegen, kein bloßer Austausch von Lehrmeinungen, sondern hätte eine empirische Grundlage.

Wenn im Folgenden einzelne Bildungsstandards und Lehrziele ohne das normative Fundament empirischer Prüfung an den oben dargelegten Prinzipien gemessen werden, so geschieht dies mit der Frage der Übersetzbarkeit von Prinzipien in Standards: Sind Bildungsstandards und vergleichbare Kataloge überhaupt dazu geeignet, grundlegende Normen eines reifen Umgangs mit Literatur auszudrücken?

3.1 Immersion und Reflexion im österreichischen Lehrplan

Im österreichischen Lehrplan sind die Anforderungen im Bereich „Literarische Bildung“ für die beiden letzten Jahrgänge der Sekundarstufe I und für die beiden Jahrgänge der Sekundarstufe II im selben Dokument direkt untereinander aufgelistet. Der Unterabschnitt „Texte und Kontexte“ enthält für die 5. und 6. Klasse der Sekundarstufe (nach deutscher Nummerierung für den 9. und 10. Jahrgang der Schullaufbahn) die Teilziele:

- Persönliche Zugänge zu ästhetischen Texten finden
- Ästhetische Texte im historischen und kulturellen Kontext erfassen (Lehrplan Deutsch o. J.: 5)

An den zweiten Standard schließen sich Unterpunkte zur Textkenntnis an.

Die Standards für die 7. und 8. Klasse (deutsche Zählung: Jahrgang 11 und 12) lassen das Ziel der persönlichen Zugänge aus und beginnen mit der Zielformulierung:

- Ästhetische Texte im historischen, kulturellen, biografischen, psychologischen und philosophischen Kontext erfassen (ebd.)

Es schließen sich weitere Ziele an, die eine Kontextualisierung innerhalb von Weltliteratur, Interkulturalität und Filmwissen fordern (Lehrplan Deutsch o. J.: 6). Dass die historisch-kulturelle, nicht aber die persönliche Kontextualisierung in den An-

forderungen für die Oberstufe wiederkehrt, könnte man damit begründen, dass die Kompetenz zur *persönlichen* Kontextualisierung mit der Mittleren Reife vollständig erworben sein soll und deshalb für die höheren Jahrgänge stillschweigend vorausgesetzt wird. Dagegen würde ich einwenden, dass es eine Kultur der „erwachsenen“ persönlichen Aktualisierung von Kunst gibt, die sich in besonderen Formen des Gesprächs, des essayistischen Schreibens und nicht zuletzt des Performativen äußert. Die damit verbundenen Ziele könnte man auf ähnliche Weise, wie es für die historische Kontextualisierung geschehen ist, differenziert ausformulieren.

Auch im Unterpunkt „Rezeption und Interpretation“ beschreibt der österreichische Lehrplan für die literarische Bildung ein Kontinuum zwischen den Jahrgängen. Ein Ziel der Mittelstufe heißt:

- Den Leseprozess auf dem Hintergrund subjektiven Erlebens reflektieren. (Lehrplan Deutsch o. J.: 5)

Die entsprechende Formulierung für die Oberstufenjahrgänge lautet:

- Rezeptionsverhalten als Identifikation, Projektion und Distanzierung erkennen. (Lehrplan Deutsch o. J.: 6)

Auch der Schritt von der geforderten tatsächlichen Involviertheit in Jahrgang 9 und 10 zum *metakognitiven Wissen um den Modus* der Involviertheit in Jahrgang 11 und 12 entspricht der beschriebenen Gefahr akademischen Umgangs mit Literatur: Die Herstellung des ästhetischen Gegenstands im mentalen Apparat kann dadurch verhindert werden, dass man sie als bereits erfolgt voraussetzt. Dass die ästhetische Wirkung der Texte notwendige Bedingung jeder Erkenntnis ist, gilt als Prinzip des Literaturunterrichts von der Vorschule bis zur Reifeprüfung.

3.2 Einzelnes und Allgemeines als Erkenntnisgegenstand in den deutschen Bildungsstandards

Vier Standards zum Umgang mit Literatur auf basalem Niveau lassen sich im Sinne des besagten Prinzips philologischer Erkenntnis lesen (BS-AHR 2012: 20; die Ordnungszahl des Standards ist jeweils in Klammern angefügt):

Die Schülerinnen und Schüler können...

- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen (1)
- eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das sie persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbeziehen (2)
- ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen (3) [...]
- die besondere ästhetische Qualität eines literarischen Produktes aufgrund eines breit angelegten literarischen Vorwissens erfassen und ihre Befunde in das Textverständnis einbeziehen (7)

Den zuletzt zitierten Standard verstehe ich im Sinne eines Ideals literarischer Bildung, nämlich so, dass es um die Erkenntnis der individuellen Besonderheit eines jeden einzelnen Textes geht, und dass man dieses Besondere gerade deshalb erfassen kann, weil man ein breites Vorwissen über andere Texte hat. Dieses Vorwissen soll – dritte zitierte Formulierung – in generischen und historischen Kategorien repräsentiert sein, die das Verstehen der einzelnen Texte stützen. Die individuelle Besonderheit eines Textes lässt sich allerdings – so der erste Standard – nur durch ein Verstehen der speziellen internen Strukturbezüge erkennen. Zugleich soll das historische Verstehen – zweiter Standard – mit einer persönlichen, aktualisierenden Verstrickung in die Textwelt verbunden sein.

Der soeben formulierte Kommentar ist der Versuch, eine Gruppe von Bildungsstandards als kohärent zu interpretieren, indem ihnen ein zugrunde liegendes Programm zugeschrieben wird. Man *kann* den hier unterstellten Zusammenhang darin erkennen – aber auch einen ganz anderen. Der letzte zitierte Standard lässt sich auch so lesen: Nur eine breite Textkenntnis gestattet es, zu verstehen, was *jeden* literarischen Text zu etwas Ästhetischem macht. Entsprechend kann man im dritten Standard das Wort „stützen“ im Sinne einer subsummierenden Zuordnung der Einzelwerke unter ein feststehendes Gattungs- und Epochenwissen verstehen, welches sich durch die Einzelerkenntnis nicht verändert. Und der zweite Standard kann so gelesen werden, dass Aktualisierung und Historisierung unverbunden koexistieren dürfen und dass gar nicht nach der Gegenwartsbedeutung historischer Herausforderungen gefragt werden soll.

Diese Zweideutigkeit der Formulierungen verdeutlicht meines Erachtens ein grundlegendes Problem der Formulierung von Standards für die literarische Bildung. Die hier vorgestellten Bildungsstandards dürften gerade deshalb so interpretationsbedürftig sein, weil sie sich nicht darauf beschränken, einzelne beobachtbare Leistungsdispositionen per Verordnung festzulegen, sondern theoretischen Konzepten verpflichtet sind, die zusammenhängende normative Ideen literarischer Bildung enthalten. Damit sind die untersuchten Einzelstandards überfrachtet. Hinter den Standards stehen umfassende und möglicherweise konkurrierende Konzepte und Ideale literarischer Bildung, die sich in Verordnungen dessen, was in der Regel geleistet werden soll, nicht eindeutig zum Ausdruck bringen lassen.⁵

4 Schlussbemerkung

In der Klieme-Expertise heißt es: „Mit Bildungszielen verknüpft sich meist auch ein bestimmtes Verständnis der Bedeutung, die ein Fach oder Lernbereich für

5 Etwas anders verhält es sich mit allgemeinen, nicht speziell auf Literatur bezogenen Zielen des Textverstehens, die auf einer geschlossenen, empirisch gestützten kognitions-wissenschaftlichen Theorie basieren. Wie solche Ziele gemeint sind, ist ohne größeren Auslegungsbedarf in einschlägigen didaktischen Handbuchartikeln festgehalten (vgl. z. B. Schmidt-Barkow 2010).

die persönliche Entwicklung hat und worin seine gesellschaftliche Funktion besteht“ (Klieme et al. 2003: 20). In unserem Fall zeigt sich, dass es nicht gelingt, in einzelnen Zielformulierungen die Bedeutsamkeit auszudrücken, die ein bestimmter Bereich für Individuum und Gesellschaft hat. Nicht allein – wie die Klieme-Expertise konzidiert – im Bereich der *allgemeinen* Bildungsziele, sondern eben auch in einzelnen Domänen und deren Teilbereichen existieren zentrale, hoch relevante Normen, die nicht als Präskriptionen, sondern nur jenseits solcher Verordnungen formulierbar sind. Juristen sprechen vom Geist oder von der Intention der Gesetze, wenn sie diese in der Rechtspraxis oder in wissenschaftlichen Kommentaren auslegen.

Es ist sogar hilfreich, dass manche unserer Standards sich schwer verstehen und operationalisieren lassen, denn dies öffnet den Blick auf die Tatsache, dass die hinter den Verordnungen stehenden Normen in Textsorten formuliert werden müssten, die nicht allein prüfbare Leistungsdispositionen benennen, sondern auch grundlegende Bildungskonzepte und Hinweise zur Beschaffenheit einer gegenstandsadäquaten „Welt des Lernens“ explizieren (Klieme et. al 2003: 95). Aufgabe solcher Hinweise wäre es nicht, bestimmte Unterrichtsformen festzulegen, aber doch aufzuzeigen, welchen Handlungsprinzipien ein Unterricht folgen soll, der mit dem zugrunde liegenden Bildungskonzept vereinbar ist.

Rennt diese Forderung offene Türen ein? Immerhin benennen die Bildungsstandards in den Vorreden Grundsätze, die ein geistiges Band der Einzelziele sein sollen. Die Standards für die Allgemeine Hochschulreife enthalten in der Präambel zum Bereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ den Satz:

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart und verstehen das Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis. [...] (BS-AHR 2012: 20)

Diese Formulierung kann und soll nicht den Diskurs darüber ersetzen, was aus der spezifisch ästhetischen Weise der Wahrnehmung, Gestaltung und Erkenntnis für die Ziele und Methoden schulischer Literaturvermittlung folgt. Die Frage, welche der oben (s. Abschnitt 3.1) aufgezeigten konträren Auslegungen der Einzelstandards die angemessenere ist, lässt sich aufgrund der Präambel nicht entscheiden. Verallgemeinernd gesprochen: Die Auslegung von Bildungsstandards und anderen Zielverordnungen in Relation zur Beschaffenheit der Fachgegenstände und ihrer gesellschaftlichen Aneignung lässt sich durch die Verordnungen selbst nicht vorgeben. Zumindest in Bezug auf ästhetische Lerngegenstände brauchen wir im Fach *Deutsch* einen kontinuierlich geführten Dialog zwischen Schule, Wissenschaft und involvierter Öffentlichkeit – einen Dialog, der sowohl den normativen Grundlagen als auch den praktischen Anwendungen von Bildungsstandards gilt.

Literatur

Abraham, Ulf (1994): Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart u. a.: Klett.

- Böttiger, Helmut (2014): Romantischer Trotz. In: Süddeutsche Zeitung v. 15.8.2014. <http://www.sueddeutsche.de/kultur/judith-hermanns-roman-aller-liebe-anfang-romantischer-trotz-1.2088322>. Abgerufen am 9.3.2015.
- Booth, Wayne C. (1988): *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*. Berkeley: University of California Press.
- BS-AHR (2012): Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 18.1.2015.
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 149-167.
- Kant, Immanuel (1957) [1790]: Kritik der Urteilkraft. In: Werke in zehn Bänden, Bd. 8. Hg. v. Wilhelm Weischedel. Wiesbaden: Insel. S. 233-620.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf. Abgerufen am 3.9.2014.
- Kreft, Jürgen (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lehrplan Deutsch für allgemein bildende höhere Schulen (AHS-Oberstufe). Hrsg. vom österreichischen Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien: o. J. www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2. Abgerufen am 3.9.2014.
- Miller, J. Hillis (2002): *On Literature*. New York: Routledge.
- Müller, Burkhard (2014): Unterschätzen Sie nicht den Giersch! In: Süddeutsche Zeitung. S. 14.
- Ranke, Leopold von (1971) [1854]: Über die Epochen der neueren Geschichte. Vorträge dem Könige Maximilian II. von Bayern im Herbst 1854 zu Berchtesgaden gehalten. Historisch-kritische Ausgabe, hg. v. Theodor Schieder und Helmut Berdin. München: Oldenbourg.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.) (2013): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz – Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt-Barkow, Ingrid (2010): Lesen – Lesen als Textverstehen. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Neuausgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 218-231.
- Szondi, Peter (1978): Über philologische Erkenntnis. In: Ders. (Hg.): *Schriften I*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 263-286.
- Vischer Bruns, Cristina (2011): *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching*. New York: Continuum.
- Zabka, Thomas (2010): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 60-88.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Thomas Zabka, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Von-Melle-Park 8, D-20146 Hamburg

thomas.zabka@uni-hamburg.de